

Hová lett az egyenlősítő közoktatás?

A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában
és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig

Európában a második világháborút követő évtizedekben a nyugati kapitalista és a kelet-európai szocialista hatalmi blokk küzdelmében két, az industrializáció mennyiségileg mérhető ismérvei mentén versengő modernizációs program forrott ki. Ebben az időszakban a kétpólusú Európa mindkét térfelén előtérbe kerültek az iskolaszerkezeti átalakítást sürgető, osztályszempontú oktatási reformok. Nyugat-Európában a belépést felvételi vizsgához nem kötő, vegyes társadalmi összetételű alsó középiskola bevezetése vált az oktatáspolitikai programok fő tértjévé, ezzel párhuzamosan, különösen a Sztálin utáni Szovjetunióban és a szovjet befolyási övezetben a tíz osztályos általános iskola bevezetésével az iskolázottsági szint emelése és a politechnizáció voltak az osztálykülönbségek kiegyenlítését célzó reform legfőbb elemei.

Az egyenlősítő iskolapolitikák receptje, tematikája a kétpólusú Európa országaiban fel-tűnő hasonlóságot mutat. Az iskolarendszer baloldali kritikája az osztályalapú különbségek intézményesítése és megszilárdítása, valamint a társadalmi mobilitás hiánya miatt az oktatási rendszer egészét tartotta problematikusnak, az iskolaszervezeti reform a tágabb értelemben vett egyenlősítő társadalompolitika eszközeként jelent meg. A reform egyfelől a munkás-paraszti, illetve elit csoportokat külön („polgári” és „népiskolai”) iskolatípusokba, átjárhatatlan tanulási pályára szelektáló – „zsákutcás” – intézményi struktúrát kezdte ki mindenekelőtt 16 éves korig, és megnyitotta a középfokú oktatást a munkásosztály tömegei előtt. Másrészt a baloldali politikai programok megkérdőjelezték a szelekció alapját képező klasszikus, akadémiai jellegű iskolai tudás érvényességét, és az iskolai követelmények munkásosztálybeli tudásokhoz és tapasztalatokhoz való közelítése mellett érveltek. Az osztályszempontú oktatási reform fundamentuma a közoktatást univerzálisan hozzáférhető jószággént biztosító nemzetállami iskolarendszer, amelyben az állam sem a korábbiakhoz, sem az ezt követő időszakhoz nem hasonlítható mértékben vállalt szerepet az iskolafenntartásban.

A hetvenes évek második felétől Nyugat-Európában a „jóléti állam” társadalomszemléletének helyét egy „neoliberális-konzervatív” kormányzási program vette át. Míg az ötvenes-hatvanas évek oktatáspolitikai programjai szociológiai jellegűek voltak abban az értelemben, hogy az iskolarendszert az osztálypolitika egyik kiemelt terepének tekintették, addig a hetvenes évektől egyre nagyobb befolyást gyakorolt az a közgazdasági és menedzsmentszemlélet, amely a társadalmi hátrányokat egyéni deficitként és kompenzá-

ciós igényként értelmezte, és az iskolára mint fejlesztendő szervezetre tekintett. Az osztályszempontot a nyolcvanas évekre nemcsak az oktatáspolitikai engedte el végleg, hanem az iskolával foglalkozó tudományos szakértelmek is. A társadalmi igazságosság nevében fellépő államot felváltotta az értékelő, elszámoltatható, posztbürokratikus kormányzási racionalitás.

Tanulmányunk azt a kérdésfelvetést járja körül, hogy a második világháború után milyen feltételek teljesülésével került az egyenlősítő oktatáspolitikai paradigma hatalmi pozícióba, milyen szakértelmek és szakpolitikai érdekcsoportok léptek szövetségre a reform megfogalmazásában. Ezután azt nézzük meg, hogy a hetvenes években hogyan rendeződött át ez a szövetségi rendszer, és miként változott meg gyökeresen az iskola mint társadalompolitikai tér észlelése. Ezeket a kérdéseket két országot, Angliát és Magyarországot összehasonlítva tárgyaljuk. A két történet az egyenlősítő oktatáspolitikák végpontján, a nyolcvanas években fonódott össze, amikor a Thatcher-korszakbeli angol oktatáspolitikai diskurzus a magyar reformszakértelem elsődleges hivatkozási pontjává vált. A magyar egyenlősítő oktatáspolitikák történetéhez új szempontokat nyújthat egy olyan elemzés, amely az államszocialista történeti perspektíva mellett a centrum-periféria viszonyrendszer kontextusában is elhelyezi a magyar általános iskola történetét.

Komprehenzív iskolareform Angliában

A középosztályosodás és társadalmi differenciálódás következtében Nyugat-Európában a harmincas évekre kiteljesedett a bémunka társadalma (Castel, 2003), amely nem írható le többé a kétpólusú, tőkés-munkás osztályellentéttel. A szociáldemokrácia politikai programja ennek az új társadalmi berendezkedésnek a feszültségeire keresett választ, amikor az államot az osztályok közti viszonyok stabilizálásával és a versengés szabályozásával, valamint a rászoruló csoportok szociális biztonságának megteremtésével bízta meg. A korai modernitás átalakuló osztálystruktúrája kényszerítette ki annak a hagyományos kétosztatú iskolamodellnek a felülvizsgálatát, amelyben a középfokú oktatás az elitek privilégiuma volt. A szakszervezetek és a munkásmozgalom politikai pozíciójának erősödésével a nyugat-európai baloldali pártok oktatáspolitikájának központi követelésévé vált az egységes, ingyenes és univerzális középfokú oktatás megszervezése 16 éves korig, a komprehenzív alsó középiskola modelljének bevezetése.

A második világháború után az OECD és az Unesco szakértői ajánlásai világos kapcsolatot fogalmaztak meg az oktatás demokratizálása (a 6–16 éves korosztály számára biztosított egységes iskolai tudás) és a gazdasági fejlődés között. (Derouet, et al., 2014: 195, Jones, 2015) A második világháború után Nyugat-Európa szerte megerősödött a baloldali pártok politikai pozíciója, a nyugat-európai baloldali pártok legfontosabb reform célkitűzése pedig a komprehenzív középiskola lett. Az ötvenes évekre Nyugat-Európa számos országában megindult az oktatás „demokratizálása”: megemelték a tankötelezettséget és széles tömegek számára megnyitották a középfokú oktatást.

A keynes-i jóléti állammodell összehasonlító szakirodalma meglepően kevés figyelmet fordít az oktatási szektor szerkezetváltására és az egyenlősítő oktatáspolitikákra. (Sass 2015) Azt, hogy a középfokú iskolaszervezeti átalakítás hol és milyen fokban valósult meg, a szakirodalom a nyugat-európai nemzetállamok eltérő társadalom- és politika-

történetével hozza összefüggésbe, elsősorban a 19. századi államfejlődés és az osztálystruktúra átalakulásának nemzeti sajátosságaira, valamint a liberális establishment és politikai koalíciós partnereinek, illetve a szociáldemokrácia és politikai szövetségeseinek szerkezetére vezeti vissza. (Wiborg, 2009) A szociáldemokrácia politikai pozíciójának különbségei felől magyarázható a komprehenzív iskolarendszerek eltérő fejlődési útja Skandináviában, Angliában és a germán nyelvű országokban, ahol mindvégig megmaradt a tripartit, háromosztatú középiskolai modell. A komprehenzív iskolareform időszakának, ahogy a keynes-i jóléti államberendezkedésnek is, az 1973-as olajválság nyomán begyűrűző gazdasági válság vetett véget.

A „szociáldemokrata szövetség”

Angliában a tankötelezettségi korhatár emelése, a középfokú oktatás tandíjának eltörlése, és a tömegoktatás megteremtése a húszas évektől a brit munkáspárt programjának szerves része volt. Az 1944-es Oktatási Törvény végül valóban ingyenessé tette a középfokú képzést, és ezzel megindította azt az oktatási expanziót, amely a hatvanas évekre teljesedett ki. 1947-ben 15 évre, majd 1973-ban 16 évre emelték a tankötelezettséget, és a hetvenes évek elejéig folyamatosan növekedett az oktatásra fordított költségvetési kiadások aránya is. Azonban az Attlee-kormány az oktatásügy területén jóval kevésbé volt radikálisnak mondható, mint a lakhatási, szociális és egészségpolitikában, mivel a munkáspárton belül sem volt egységes álláspont a középfokú szerkezeti reform kérdésében. Az oktatás és egészségpolitika államosításában a munkáspárti kormány elsősorban a szociális biztonság megteremtésének terepét, és nem az osztálypolitika eszközét látta. Noha ezután az 1951 és 64 között kormányzó konzervatív kabinet magáévá tette a gazdasági növekedés és az oktatásba való befektetés közt oksági kapcsolatot tételező érvelést, az elit és tömegoktatást intézményes szinten szétválasztó rendszerhez nem nyúltak. Igaz ugyan, hogy a munkásosztálybeli tanulók egyre nagyobb eséllyel szereztek középfokú szakmunkás végzettséget, a gimnáziumi jellegű grammar schoolokba és a felsőoktatásba való hozzáférésük a második világháborút követő két évtizedben lényegében nem javult.

Másfél évtizedes konzervatív kormányzás után a Munkáspárt 1964 és 1970 közt indította meg az iskolaszervezeti reformot. A két leglényegesebb intézkedés az általános iskolát lezáró 11+ vizsga eltörlése révén az alsó középiskolai szelekció megszüntetése, valamint a 11–16 éves korosztályt fogadó komprehenzív iskolatípus bevezetése volt. Míg az ötvenes évek politikai vitái még a grammar school-ok kiterjesztésének lehetőségéről, valamint az akadémiai és szakképzési („liberal” és „vocational”) tanulási útvonalak értékének kiegyenlítéséről, a szakképzés státuszemeléséről folytak („parity of esteem”-vita), a hatvanas évekre a munkáspártban konszenzusossá vált, hogy a munkásosztály érdekét a komprehenzív iskola létrehozása és a korábbi háromosztatú középiskolai iskolarendszer (grammar, secondary modern és technical school) fokozatos kivezetése szolgálja. A komprehenzív iskolatípus azonban sosem vált kizárólagossá, a tripartit rendszer fennmaradt néhány iskolafenntartó önkormányzatban, és az elit fizetős magániskolái is érintetlenek maradtak. A munkáspárt oktatási kabinetjének dilemmája többé nem arra vonatkozott, hogy hogyan lehet az elit iskoláit megnyitni és a munkásosztályt „felhúzni” a tradicionális, akadémiai jellegű elvárásokhoz, hanem arra, hogy hogyan lehet a munkásosztálybeli, az iskolában átlagosan és gyengébben teljesítő diákok eredményeit, kép-

zettségi szintjét tömegesen emelni. A középiskolai expanziót nagyléptékű tanárképzési program kísérte. Leszakadó nagyvárosi kerületekben, akciókutatásokkal kísérve, 1967-ben hozták létre az első Oktatási Elsőbbségi Területeket, ahol az általános iskolák magasabb költségvetési hozzájárulásban részesültek. Azonban a program az eredeti tervénél (az elemi iskolák 10%-a) jóval kevesebb iskolát érintett, és a baloldaltól is hamar komoly kritikákat váltott ki.

Hogyan jött létre az egyenlősítő oktatáspolitikai konszenzus a hatvanas évek elejére? A továbbiakban Finn és szerzőtársai (1977) elemzését foglaljuk össze, akik szerint a háború utáni két évtized baloldali oktatáspolitikáját három csoport „szociáldemokrata szövetsége” szilárdította meg. A három kulcsszereplő a brit munkáspárt, az oktatásszociológiai szakértelem és a tanári szakma volt.

A brit oktatásszociológia az ötvenes években intézményesült, a kutatási témák és megközelítésmódok a baloldal politikai programjával szoros kölcsönhatásban alakultak. A diszciplína előzménye a harmincas években induló politikai aritmetikai iskola, amelynek tudományos tétje, az osztályhelyzet és az iskolai mobilitás összefüggéseinek statisztikai vizsgálata, az eugenika biopolitikai érvelésével szembeni vitában bontakozott ki. A statisztikai vizsgálatok igazolták az iskolai teljesítmény és az osztályhelyzet szoros korrelációjának hipotézisét. A politikai aritmetikai iskola az ötvenes években a London School of Economics-on intézményesült, és a hetvenes évekig a brit oktatáspolitikai legfőbb támasza és szövetségese volt, az iskolakutatók biztosították a társadalmi igazságosság jegyében fogant állami beavatkozások tudományos legitimációját. Ez az emancipatorikus és funkcionista szociológiai szakértelem az iskola intézményében a társadalom makrofolyamataiba való beavatkozás, és mindenekelőtt az osztálykülönbségek csökkentésének, megszüntetésének lehetőségét látta meg. A nagymintás szociológiai kutatások eredményei alapozták meg azt a munkáspárti álláspontot, amely a pszichológiai tesztelést az osztályalapú szelekció és elnyomás eszközeként azonosította, és a munkásosztály rendszerszintű tanulási kudarcát nem a veleszületett képességekre, hanem a családi és nyelvi hátrányokra vezette vissza. Mindebből az következett, hogy úgy kell átalakítani az iskolarendszert, hogy alkalmas legyen a társadalmi hátrányok kompenzálására.

Továbbra is konszenzuális volt, hogy az oktatási rendszer a társadalmi és gazdasági viszonyok átalakulásához képest lépéshátrányban van, nem alkalmas az új munkaerőpiaci igények kielégítésére, ezért „modernizációra” szorul. A technológiai fejlődés rugalmasabb alapképzettségű, magasabban képzett szakmunkás és szakértelmiségi réteget igényelt, a tömegoktatás átalakításából fakadó módszertani dilemmákra pedig a rugalmasabb tanulászervezésben és a munkásosztály tudásához, tapasztalatához relevánsan illeszkedő tanulási-tanítási módszerekben keresték a választ.

Mivel a szociológia kritika és a szociáldemokrata ideológia az oktatás tartalmi, tantervi és pedagógiai módszertani kérdéseivel nem foglalkozott, ezt a szakértelmet a szociáldemokrata szövetség harmadik oszlopa, a pedagógus szakma szolgáltatta. A tanárszakszervezetek fő agendája a béremelés és a tanári státusz emelése, valamint ezzel összefüggésben a tanári autonómia növelése volt. A professzionalizmus felmutatására a komprehenzív iskolareformhoz illeszkedő tanterv és pedagógiai módszertan kidolgozása, valamint a

vizsgarendszer átalakítása megfelelő terepet kínált. A pedagógus szakma azzal érvelt, hogy a pedagógusok és a diákság közös érdekében áll, hogy az új, komprehenzív iskolai tananyag a középfok alsó évfolyamaira belépő munkásosztály tapasztalatához illeszkedő, „releváns” tudást nyújtson. Az eladdig elszigetelten működő, exkluzív „progresszív” pedagógiai közegekben gyakorolt gyerekközpontú, reformpedagógiai módszertanok vonzó pedagógiai megoldást adtak a munkásosztálybeli iskolai tudás konceptualizálásával birkózó szociáldemokrata szövetség számára. (Dale, 1979) A szakmai diskurzusok szintjén lényeges szerepe volt annak, hogy a reformpedagógiák filozófiája összeilleszthető volt az IQ-vita következtetéseivel és a képesség alapú iskolai szelekciós gyakorlatok szociológiai kritikájával. A hatvanas évek végétől a korábban középosztálybeli exkluzív privilégiumként működő gyermekközpontú pedagógiai módszertan bekerült a tanárképzésbe, és fokozatosan uralkodóvá vált a főáramú közoktatásban.

A hetvenes évek: baloldali hatalomvesztés és a szövetségesek szétválása

Az 1970-es választásokat a konzervatív párt nyerte, azonban ez nem szakította meg az iskolareformot, és nem indultak a komprehenzív gyakorlatot kioltó oktatási reformok sem. A hatvanas évek végétől a reformok hatását vizsgáló oktatásszociológusokat már az foglalkoztatta, hogy a reformok ellenére miként határozza meg továbbra is az osztályhelyzet az iskolai teljesítményeket. A strukturális reformok és az iskolai mobilitás kutatása helyett az iskola belső folyamataira összpontosító interakcionista, iskolai etnográfiai irányzatok (pl. Hargreaves, Lacey, Ball) a korábban „fekete doboznak” tekintett intézményi szintet vizsgálták. A Munkáspárt vereségével és a szociáldemokrata szövetség felbomlásával az iskolát többé sem a politikai, sem a kutatói szféra nem tekintette a társadalmi rétegződés erőviszonyaiba való beavatkozás terének, ehelyett az iskola intézménye maga vált problematikusává. Az etnográfiai jellegű kutatások mellett, Michael F. D. Young megalapította az új oktatásszociológiát, amely ugyancsak a tantermi folyamatokra összpontosítva tárta fel, hogy a tanári gyakorlatok miként járulnak hozzá a társadalmi reprodukció folyamataihoz. Az akadémiai mezőben az oktatásszociológia egyre inkább beszorult a tanárképzés intézményrendszerébe, az új oktatásszociológia pedig a pedagógiai gyakorlatok radikális átalakításában, radikális pedagógusok képzésében látta meg a mikroszintű iskolai folyamatok minőségi megváltoztatásának lehetőségét.

A hetvenes évek második felében ismét hatalomra kerülő munkáspárti kormány vetett véget a három évtizedes oktatási expanciónak. A munkáspárti oktatási miniszter 1976-os beszédében radikálisan ártértelemezte az oktatás céljáról alkotott víziót, a társadalmi mobilitás szempontjának helyét átvették a hatékonyság- és eredményességgel való oktatási reformok. A közsféra decentralizálása és piaci logikájú átszervezése a Thatcher-korszakban teljesedett ki. A neoliberális oktatási reformok a társadalmi egyenlőtlenségeket egyéni deficitekre és aspirációs eltérésekre visszavezetve a társadalmi egyenlőtlenség szociológiai problémáját közgazdasági és pszichológiai terminusokban fogalmazták át. Az 1988-as oktatási törvény érvrendszere szerint az iskolarendszer minőségi problémáit a hatékonysággal való iskolamenedzsment, az elszámoltatási rendszerek bevezetése és a szülők iskolaválasztási szabadsága biztosíthatja. Ebben az értelmezési keretben a teljesítménykülönbségek egyéni motivációs és képességkülönbségekre, nem pedig a társadalmi háttérváltozókra vezethetők vissza. Az oktatáskutatások legjelentősebb irányzatává

ugyanekkor az alkalmazott típusú szervezetkutatások váltak, amelyek a közpolitikai célokkal összhangban az iskolák hatékonyságát, a közsféra minőségelvű menedzsmentjének jellemzőit kutatták, valamint a mérés-értékelési rendszerek fejlesztéséhez és célzott fejlesztési beavatkozásokhoz szolgáltattak szakértelmet és a tudományos legitimitációt.

Az oktatásszociológia és a szociológiai megközelítés a nyolcvanas évekre a tanárképzésben is egyre inkább marginalizálódik, az oktatáskutatásnak pedig egyre nagyobb szelét teszik ki az alkalmazott kutatások. Ball (2008) kritikusan úgy értékeli ezt a folyamatot, hogy az oktatásszociológia néhány évtized alatt a társadalmi reformot sürgető szakértelemről olyan diszciplínává változott, amely a tanárképzésen, a mérés-értékelési rendszerek fejlesztésén és a szakfelügyeleti rendszeren keresztül a neoliberális kormányzati technológiák, az intézményi önreflexióra és szervezeti gyónás gesztusaira alapuló önfegyelmező technológiai apparátus tudományos legitimitációját biztosítja.

A kritikaibb szemléletű szociológiai kutatás a nyolcvanas évekre két kutatási területre szorult vissza. Egyfelől a posztmodern fordulat nyomán az oktatáskutatásban is divattá váltak azok a „kisebbségi episztemológiák vagy nézőpont elméletek” (Ball, 2008), amelyek a multikulturalizmus, a feminizmus és a fogyatékoság elméleteire támaszkodva az iskolát elsősorban mint nyilvános társas teret értelmezik. Másfelől létrejött a közpolitika szociológiája (policy sociology), amely a közpolitikai folyamatban manifesztálódó hatalomgyakorlási mechanizmusokat és megküzdési stratégiákat vizsgálja. Kritikusai szerint az utóbbi esetében a közpolitika helyi megvalósulására összpontosító elemzéseket a komplexitás túlhangsúlyozása, „az esetlegességek ünneplése” viszi félre. (Gewirtz, 2002: 15) Összességében azonban mindhárom kutatási irányzat a neoliberális rezsimbe illeszkedik: egy olyan establishmentet legitimálnak, amely a közpolitikai beavatkozás és a kutatás/tudástermelés terepeként a családot és az iskolai szervezetet azonosítja, és amelynek látóköréből az állami feladatvállalás kérdésköre, a társadalmi rend és az iskola-rendszer összefüggései, és különösképpen az osztályszempont végleg kikopott. (Ball, 2008, Reay, 2006)

Egyenlősítő közoktatás Magyarországon

Radikális reformok: 1945-1956

Az iskoláztatás és a társadalmi egyenlőtlenségek problémája a század első felében is felerült különféle – elsősorban baloldali – oktatáspolitikai reformtervezetekben, de tartós és az oktatás szerkezetét is érintő változtatásokra 1945-ig nem nyílt lehetőség. Ahogy a legtöbb európai országban, az egyenlő esélyeket biztosító, átfogó közoktatási rendszer Magyarországon is a második világháború után épült ki. A globális gazdasági-politikai folyamatok, az ország gazdasági helyzete és a munkaerő meglévő szerkezete, az aktuális belpolitikai erővonalak, továbbá a háború utáni újjáépülés jegyében alakuló nemzetközi szervezetek ajánlásai egyaránt a közoktatáshoz való hozzáférés kiterjesztésének irányába mutattak.

Az egyenlő esélyeket biztosító közoktatási rendszer kiépítése 1945 augusztusában a nyolc osztályos általános iskola bevezetésével és a tankötelezettség 14 éves korig való kiterjesztésével indult. Eltérően a korábbi, 1940-ben alkotott törvénytől, az általános isko-

la nem a népiskola meghosszabbítása lett. Célja a társadalmi rétegek szerint szegregáló közoktatás (ahol a gimnázium az „uraké”, a polgári a „polgároké”, a népiskola a „népé”) átalakítása volt olyan módon, hogy a rendszer alsó szintjeit összeilleszti a felsővel, és a szintek közötti átjárhatóságot elvileg mindenki számára lehetővé teszi. A nyolc osztályos általános iskola felső tagozata magába olvasztotta a polgári iskola és a gimnázium első négy osztályát, elvégzése középiskolai továbbtanulásra jogosít. Az évtized folyamán kimenő rendszerben négy osztályossá alakultak a gimnáziumok.

A korai szocialista korszak reformjai a közoktatás óriási expanzióját, és egy korábban és később sem tapasztalt társadalmi mobilitási boom-ot eredményeztek. A közoktatás átalakítása Magyarországon egyszerre szolgálta az iparosítás, a modernizáció, és az állami bürokrácia átszervezése nyomán fellépő extrém munkaerőhiány mérséklését, és a szocialista társadalom egyenlősítő projektjét. Ezek a tényezők a korszakban egymást erősítették. A gyáripar gyors fejlesztése, a mezőgazdasági népesség proletarizálása, a (szocialista) modernizáció nyomán létesülő új gazdasági és közintézmények sok új kádert igényeltek. Az új ipari munkakörök betöltéséhez iskolázottságra és szakképzettségre volt szükség. A munkaerőhiányt tovább erősítette, hogy a fordulat éveit után a szovjet mintára kiépülő bürokratikus egypártrendszer intézményeinek óriási igénye volt a rendszerhez lojális munkás- és paraszti származású iskolázott középkáderekre. Az ideológia nyelvén ezek az igények az „új elit”, „új értelmiség” megteremtéseként fogalmazódtak meg, az osztályharc egyik legfontosabb terepe az iskola lett (Révai, 1948, 1949, Mérei, 1948).

A fenti igényeknek megfelelő oktatási rendszer kiépítése, éppen úgy, ahogyan az iparosítás és a modernizáció, erőforrás-hiányos feltételek mellett, extrém gyorsasággal és óriási energia befektetéssel ment végbe. Az egyenlősítő közoktatási projektek receptjéhez a hozzávalókat (központilag irányítható oktatáspolitikai – állami iskolákkal, hosszú tankötelezettség, kései szelekció, munkásgyerekek pozitív diszkriminációja) adminisztratív eszközökkel gyorsan biztosították, a tárgyi és szakmai feltételek megteremtésére azonban jóval több időre és pénzre lett volna szükség. Nem volt elegendő iskolaépület, diákszállítás, képzett tanító, felső tagozatos tanár; megfelelő tankönyv, tanterv; és az iskolázatlan lakosság habitusa sem változott meg egyik napról a másikra, gyerekeikben inkább láttak potenciális munkaerőt, mint az iskola általi felemelkedés lehetőségét (Knausz, 1985). Mindeközben az ipari és közigazgatási munkaerőhiány extrém elvárások elé állította az alig néhány éve létező oktatási rendszert. El kellett érni, hogy az általános iskola végzősei – elsősorban persze a munkás és paraszti származású gyerekek – minél nagyobb arányban tanuljanak tovább, a középiskolákból pedig tömegesen áramoljon a gyárakba a szakképzett munkaerő.

Ekkor merült fel először az egyenlősítő közoktatási projekteket kísérő állandó probléma: miért morzsolódnak le az alsóbb rétegekből származó tanulók egy olyan rendszerben, amely elvileg mindenki számára biztosítja az előre jutás lehetőségét? A kérdés megválaszolására és a probléma kezelésére 1950-ig tudományos szakértelmet és adminisztratív intézkedéseket egyaránt igénybe vettek, majd 1950 és 1954 között csak az utóbbit. A koalíciós időkben a tudományos kutatások a képességek és az osztályhelyzet közti kapcsolatok feltárására, az iskola belső világának, követelményeinek és a gyerekek osztályhelyzetéhez kapcsolódó tapasztalatainak ellentmondásaira koncentráltak egy ha-

tékonyabb pedagógia kidolgozásának reményében. A probléma kutatói elsősorban pszichológusok voltak.¹

A lemorzsolódás megfékezésére és a munkás-paraszt származású tanulók továbbtanulásának elősegítésére gyors és radikális adminisztratív intézkedések születtek. A végzős nyolcadikosok számára gimnáziumi előkészítő osztályokat hoztak létre, ösztöndíjjal és ingyenes kollégiumi ellátással támogatták azokat a tanulókat, akiket szüleik munka helyett középiskolába küldtek; gyorstalpaló egyetemi előkészítő, ún. szakérttségi tanfolyamokat szerveztek; csökkentették a tananyag mennyiségét; a tanulmányi eredmények értékelésénél – a bukások és a lemorzsolódás elkerülésére – a párt az osztályszempontok „szubjektív” mérlegelését ajánlotta (részletesen: *Knausz*, 1985, 1987; *Sáska*, 2006, 2011). A munkás és paraszti származású tanulók pozitív diszkriminációjának és a fenti intézkedések kivitelezhetőségének alapja a tanulók származás szerinti nyilvántartása és a középiskolai, felsőoktatási felvételi arányszámok osztály szempontú tervezése volt, amelybe beletartozott az is, hogy az „osztályidegennek” minősített szülők gyerekeinek továbbtanulását korlátozták.

Az extrém rövid idő alatt bevezetett radikális közoktatási reform minden visszássága ellenére eredményesnek bizonyult: valóban a közoktatás óriási expanzióját hozta, és valóban tömeges mobilitást tett lehetővé az iskolarendszeren keresztül. 1950-ben kétszer annyian tanultak középfokú oktatásban, mint a háború előtti utolsó évben, a gimnáziumi tanulók csaknem fele, a felsőoktatásban tanulók kétharmada fizikai dolgozók gyereke volt.

Gazdasági racionalitás és az iskola szociológiai problémái: 1961-1978

A Szovjetunió Kommunista Pártjának nevezetes XX. kongresszusa, majd az ún. Szputnyik-sokk után a hidegháború új fejezete kezdődött: a gazdasági-katonai versengésben egyre nagyobb szerepet kapott a tudományos technológia. Mindkét fél számára fontos nemzetgazdasági és politikai tényezővé válik a közoktatás minősége és hatékonysága.

Az ötvenes évek végén a gazdasági expanzió és a technikai fejlődésbe vetett hit a legtöbb európai országban a közoktatás további expanzióját előmozdító reformokat hozott. Nem volt ez másképp Magyarországon sem. Azonban a háború utáni évek „új elit” megteremtését célzó intézkedései az évtized végére új kontextusba kerültek. Egyrészt az 1956-os forradalom megtorlását lezáró gesztusként a párt új értelmiségi politikát hirdetett, amelynek egyik elemeként, a középosztállyal való „megbékélés” jegyében, az MSZMP 1962-es VIII. kongresszusának határozata alapján eltörlik a tanulók származás szerinti nyilvántartását a közoktatásban. Másrészt az új gazdasági mechanizmus néven futó pia-

¹ A koalíciós időszakban a gyermekpszichológia nagy konjunktúrája ment végbe. A korábban meglévő és az újonnan alapított kutatóintézetekben (Fővárosi Lélektani Intézet, Állami Gyermeklélektani intézet és országos hálózata, majd 1948-tól az Országos Neveléstudományi Intézet, a Párt első számú pszichológusa, Mérei Ferenc vezetésével) folytatott fejlődés-lélektani kutatások elsősorban a közoktatási reformokhoz kapcsolódtak: az iskolai lemorzsolódás, a képességek és a gyerekek osztályhelyzete közötti összefüggések feltárására irányultak, illetve egy olyan fejlődés-lélektan alapú pedagógiai kidolgozására, amely az iskolai tananyagot a munkás és paraszti származású gyerekek otthoni tapasztalataihoz igazítja. Majd a Szovjetunióból importált tudományos rituálék keretében az Országos Neveléstudományi Intézetet tették felelőssé az expanzió viszontagságaiért, végül 1950-ben „pedológia” és „pszichologizmus” vádjával a pszichológia összes többi intézményével együtt megszüntették. (Részletesen: Kovai, 2015)

cosító reformok előkészítése során a közoktatás minősége, hatékonysága és a munkaerő-piaci kapcsolata gazdaságpolitikai tényezővé vált.

A közoktatási kvóták eltörlése és a közoktatás-politika „közgazdasági fordulata” nyomán a korszak egyik legfontosabb oktatáspolitikai témájává válik az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek problémája. Ez az oktatáspolitikai azonban egy teljesen új erőterben szerveződik, korábban nem létező új pozíciókkal, szereplőkkel, és dinamikákkal.

A legfontosabb változás a politika és a szaktudományok viszonyában történik. A hatvanas évek elejétől az újraintézményesülő társadalomtudományos kutatások funkciója a politikai-gazdasági reformok szakértői döntés előkészítése.² Ez a közoktatás területén is olyan politikaorientált kutatások iránti igényt jelentett, amelyek a rendszer makroszintű problémáira koncentrálnak (részletesen: *Halász*, 1984, 1988, 1988-89). Az iskola egyenlősítő funkciója így egyszerre lett ideológiai, pedagógiai, gazdasági, és szociológiai probléma. A gazdasági reformok előkészítése keretében folytatott szociológiai rétegződéskutatások segítségével empirikusan mérhetővé vált az oktatási rendszer esélykiegyenlítő funkciója is. Egyúttal az oktatáspolitikai terében megjelentek a szociológusok, akik friss szakmai legitimációjukat és értelmiségi identitásukat egyebek mellett éppen az oktatási rendszer és a társadalmi egyenlőtlenségek összefonódásának „leleplezésével” teremttették meg. A hatvanas években a magyar oktatásszociológia legfontosabb referenciái azok a „nemzetközi”, azaz nyugati (főleg angol és francia) kutatások voltak, amelyek a nyugati jóléti államok baloldali közoktatási reformjaihoz kapcsolódtak (lásd: *Ferge és Háber* szerk. 1974). Ebben a diskurzusban kimutathatóvá vált, hogy az elvileg egyenlő esélyeket biztosító közoktatási rendszerben a fizikai dolgozók gyerekei rosszabbul teljesítenek, a közoktatási kvótarendszer csupán elleplezte az iskola kontraszelektív mechanizmusait. A megoldás egy olyan oktatási reform kidolgozása, amely rendszerszerűen és az iskola belső világának átalakításával egyaránt a kontraszelekció csökkentésének irányába hat (*Ferge*, 1976).

A korszak oktatáspolitikai döntéseiben az egyenlőség vagy munkaerő-piaci, gazdasági hatékonyság ellentmondásait, továbbá a politikai döntéseket meghatározó egyes szakmai érdekcsoportok (neveléstudósok, közgazdászok, szociológusok, szakmunkásképzés stb.) ellentétes szempontjait igyekeztek kompromisszumos megoldásokkal kezelni (részletesen: *Halász*, 1984, 1988, 1988-89). Ennek köszönhetően az 1961-es, az 1965-ös, majd az 1972-es oktatási reformok a rendszert nem változtatták meg radikálisan, csupán diszfunkcióit igyekeztek csökkenteni. Így a hatvanas években megfogalmazott problémák – az iskolai képzés minőségétől a kontraszelekcióig – a reformok ellenére a hetvenes évekre is aktuálisak maradtak. Az 1972-es oktatáspolitikai határozattal sem a kormány, sem a szakmai csoportok nem voltak elégedettek.

Az oktatásirányítás továbbra is átfogó reformokban gondolkodott, ezért jelentősen támogatta az oktatás rendszerszintű vizsgálatára vonatkozó szakértői kutatásokat. 1975-ben a minisztérium megbízott egy részben társadalomtudósokból, részben pedagógusokból álló bizottságot, hogy dolgozzon ki egy átfogó reform elveit rögzítő állásfoglalást. „Lényegében egy olyan, az egységes alapfokú oktatás időtartamát megnövelő, komprehenzív jellegű oktatási reform célkitűzéseit fogalmazták meg, amelyektől egyebek mellett a társadalomban lévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek mérséklését, a korai szakkép-

² A szociológia kifejezetten a gazdasági reformok társadalmi hatásainak vizsgálatára intézményesült újra a hatvanas évek elején. (Részletesen lásd: Éber, 2012.)

zési specializáció felszámolását és a növekvő szabadidő értelmes eltöltéséhez, illetve az állampolgári léthez szükséges készségek jobb kifejlesztését várták.” (Halász, 1988: 14, a koncepcióról Ferge, 1976). A tervezetből végül nem lett semmi. Az akkor már erősen intézményesült neveléstudomány képviselői ugyanis a szakmájuk autonómiájának sérelmét látták a koncepcióban, miszerint az oktatásirányítás politikai (szociológiai) direktívák és nem (nevelés)tudományos kutatások alapján akarja megreformálni a közoktatást.³ A minisztériumi vezetés végül elfogadta a kifogásokat, a reformokat kivitelezhetetlennek értékelte (Halász, 1988).

Mivel a különböző szakmai érdekcsoportok nem tudtak megegyezni a koncepciót illetően, 1976-ban az oktatásirányítás úgy döntött, a közeljövőben nem lesz átfogó reform. A minisztérium és az MTA illetékes szakmai bizottsága továbbra is „súlypontosnak minősített” témaként kezelte a társadalmi struktúrára és az oktatási rendszer szerkezetére vonatkozó kutatásokat, de mivel ezek nem szolgálhatták a konkrét politikai döntés-előkészítést, a tanügyigazgatási szervek számára nem is bírtak valódi jelentőséggel. A meglévő rendszer működési zavarai, elfogadottságának hiánya, és a reformok elmaradása viszont folyamatosan fenntartotta a kutatások céljaival kapcsolatos véleményeltéréseket és az alapelvek állandó megkérdőjelezését (Halász, 1988).

Mindemellett a hetvenes évek végéig az iskola és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolata, illetve a közoktatás esélykiegyenlítő funkciója az oktatáspolitikai és a körülötte működő szakértelem legfontosabb témája volt. A szerkezeti reformok helyett az iskolai társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének jelszava a „felzárkóztató oktatáspolitikai” lett, amely a társadalmi egyenlőtlenségek kompenzációját pedagógiai problémaként határozta meg és az iskolák belügyévé tette (napközis, felzárkóztató osztályok, felvételi előkészítők szervezése stb.).⁴ (Lukács, 1991). Ugyanakkor az oktatásszociológusok rámutattak, hogy a „felzárkóztatás” nemhogy csökkent, hanem kifejezetten erősíti az iskola kontraszelekciós mechanizmusait (lásd például Csanádi és társai, 1978, Solt, 1979).

Az egyenlőség-projekt feladása és az iskola „államtalanítása”: 1978-1985

A hetvenes évek végén az elmélyülő gazdasági válság a piacosító reformok újabb hullámát eredményezte. A korszak reformközgazdász diskurzusa a vállalati tervalku-rendszer kritikájára irányult, jelszava a decentralizáció és a piaci folyamatokhoz való igazodás volt. Míg az 1968-as „új gazdasági mechanizmus” kidolgozói alapvetően egy szocialista piacgazdaságban gondolkodtak, a nyolcvanas évek elejének közgazdaszai reformokat a nyugati kapitalizmus tudományosan igazolt felsőbbrendűségére, a Nyugat felé való nyitás gazdasági kényszerére hivatkozva sürgették (részletesen: Gagy, 2014). A reformelképzelések egy komplex gazdasági szerkezetváltásra irányultak, a gazdaság aktuális problémáit – a kortárs nyugati neoliberais közgazdaságtani irodalomra hivatkozva – alapvetően az állami beavatkozás piactorzító hatásaival magyarázták.

Az oktatáspolitikai területén a gazdaságpolitikai fordulat az exportképes termeléshez illeszkedő hatékony közoktatási rendszer vízióját, és a professzionális döntés-előkészí-

³ Részletesen lásd: a *Köznevelés* 1975/17. számában *Tudomány, kutatás, döntés* címmel folytatott vitát.

⁴ Jellemző, hogy a *Az oktatáspolitikai és pedagógiai szakirodalomban a hatvanas években használatos „fizikai dolgozók gyerekei”* kifejezést felváltja az osztály szempontból semleges *„hátrányos helyzetű tanuló”* (először: Ankét a hátrányos helyzetű...1967.)

tés igényét erősítette. A szakemberek a kortárs magyar reformdiskurzus szellemében és a kurrens angolszász neoliberális irodalom tanulmányozásától inspirálva hangoztatják, hogy a megyei tanácsok aktív szerepet játszanak az oktatáspolitikában, és helyi szinten a vállalati tervalkuhoz hasonló forráselosztási és érdekegyeztetési küzdelmek folynak. A nyolcvanas évek gazdaságpolitikai és értelmiségi diskurzusainak jelszavai, a „decentralizáció” és a „piacosítás” az oktatás területén a „pluralizmus, autonómia, alternativitás.” A reformtervek kidolgozásának alapjául szolgáló vízió az angolszász demokratikus, öngazgató társadalom eszméje, amely itt az önkormányzatiságra alapuló közigazgatásban és az autonóm iskolában ölthet testet (Neumann, 2011). A koncepció alapjául szolgáló ideológia szerint a közoktatás, a gazdasághoz hasonlóan, akkor lesz hatékony, ha elsősorban a piaci folyamatok szabályozzák. A hatékonyság ebben a kontextusban egyszerre jelenti a munkaerő-piaci igények rugalmas kiszolgálását, a folyamatos pedagógiai innováció lehetőségét (mi több: rendszerszerű kényszerét), és a demokrácia ethosának megteremtését, működésének biztosítását (az iskola mint a helyi igényekhez illeszkedő autonóm „vállalkozás”). A piac – demokrácia – civil társadalom háromszögére alapozott iskola víziója a korszakban jól illeszkedett az 1956-os munkás-öngazgatáson, munkás-tulajdonon alapuló demokratikus szocializmus elképzelések reneszánszához. Bár ez utóbbinak nem sok köze volt a piac önszabályozó hatalmát hirdető neoliberális ideológiához, az iskolát illetően szintén a decentralizációt támogatta a bürokratikus, csak nevében „szocialista” állami túlhatalom leépítésének igényével (részletesen ld.: Sáska, 2002).

Az 1982-es oktatáspolitikai párthatározat a nagyszabású reformok helyett a folyamatos megújulás vízióját fogalmazza meg. 1984-ben ezt a parlament is elfogadja, az oktatáspolitikában a rendszerváltás 1985-ben kezdődik. Az 1985-ös oktatási törvény megteremti az iskolai autonómia jogi feltételeit, lebontja az állami ellenőrzés eszközeit, a szülőknek szabad iskolaválasztást biztosít, és engedélyezi alapítványi és magániskolák alapítását. Az iskolai pedagógiai innovációs kezdeményezések (pl. kísérleti osztályok) engedélyezését minisztériumi hatáskörbe utalja, ahol gyakorlatilag minden kérelmet elfogadnak. (Neumann, 2011). A reformok hosszabb távon az önkormányzatiságra alapozott közigazgatás kiépítésének terveihez kapcsolódnak, ahol az önkormányzatok átveszik az államtól az iskolák tulajdonjogát (is) – ez a rendszerváltás után meg is valósul, létrehozva a világ egyik legdecentralizáltabb, szinte kizárólag a helyi hatalmi viszonyok és a középosztályi szülői igények által irányított iskolarendszerét.

Annak ellenére, hogy az iskolarendszer decentralizálása, a szabad iskolaválasztás, a kvázi piaci feltételek a korabeli szakértői tudás alapján is a közoktatási rendszer polarizációját, és az iskola kontraszelektív mechanizmusainak erősödését eredményezik, ezt a nyolcvanas években (és később sem) kérte számon egyik szakmai csoportosulás sem – ide értve az oktatási rendszer egyenlőtlenségeit rendre kimutató oktatásszociológiát is. Ennek okát az általunk elért források alapján nehéz megmondani. Feltehetően a Nyugathoz, a piacosításhoz és a demokratikus átalakuláshoz fűződő korabeli illúziók fénye elhalványította a közoktatás esélykiegyenlítő funkciója iránti értelmiségi-szakértői elköteleződést. Az oktatási rendszer decentralizációja a korabeli szakértők, de a szélesebb értelmiségi, középosztályi közvélekedés szerint is az ideológiamentes, illetve világnézeti szempontból plurális köznevelés, így a diktatúra lebontásának egyik garanciája lett. A társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése, de általában véve az osztálypolitika a nyolcvanas évek második felében a gazdasági válsággal birkózó és legitimitását veszítő állampárt számára sem volt prioritás. Így az 1985-ös iskolareform tulajdonképpen minden szakmai

érdekcsoport igényét elégítette ki: a neveléstudósok és a pedagógusok innovációjának et-től kezdve csak saját kreativitásuk szabott határt; a közgazdászok és az oktatáskutatók jó része bízott a piac önszabályozó képességében, amely majd „magától” illeszti az iskolák világát a munkaerőpiachoz; az iskola körüli tágabb értelemben vett értelmiség pedig bízott abban, hogy a demokratikus viszonyok között szocializálódó „új nemzedék” az iskolaválasztást, ahogy saját életpályáját is, jó vállalkozóként fogja menedzselni. A kulturális tőke és egyéb erőforrások nélküli szülők és gyerekeik nem tartoztak egyik szakmai érdekcsoportéhoz sem, a rendszerváltás előtti években az osztály és tőkekülönbségek kiszorultak az oktatáspolitikai agendából.

Konklúzió

Ebben a tanulmányban az egyenlősítő oktatáspolitikák sorsát akartuk megérteni, első-sorban azt, hogy hová tűnt ez a szempont a nyolcvanas évek második felére. Miképpen lehetséges, hogy noha jelentős szakértői tudás halmozódott fel az egyenlősítő oktatási rendszerek „receptjeit” illetően, a nyolcvanas évek második felében „senki”, még az esély-egyenlőségre amúgy érzékeny szakértők sem „vették észre”, vagy legalábbis nem hangoztatták, hogy a hön áhított reformok az egyenlőtlenségek szélsőséges növekedésének kedveznek? Vagy másképpen fogalmazva: a nyolcvanas évektől miért nem akadt olyan jelentős tudományos, szakpolitikai, vagy egyéb kritikai diskurzus, aki/ami számon kérné az iskola osztályszempontú szelekciós mechanizmusait?

Nyilvánvaló, hogy az oktatáspolitikai döntések és a mögöttük álló ideológia erősen kapcsolódik saját gazdasági-politikai kontextusához. Az 1985-ös magyar „oktatáspolitikai rendszerváltást”, ahogy arra a kifejezés is utal, a hazai szakirodalomban többnyire a magyarországi államszocializmus kontextusában értelmezik. Innen nézve az egyenlőség projekt eltűnése egyfajta „szükségyszerűség”, éppen úgy, ahogy a gazdasági-politikai rendszerváltás is. Ebből a „belső” nézőpontból azonban épp arra nincs válasz, miért volt „szükségyszerű” az egyenlősítő közoktatás-politika bukása Magyarországon. Hasznosnak tűnt megnézni egy olyan párhuzamos történetet, ami a vasfüggöny túloldalán játszódott, „kapitalista” viszonyok között. A szerzők ismereteinek korlátain túl Anglia mellett szólt az az érv is, hogy az 1985-ös, a rendszerváltás utáni két évtized oktatáspolitikáját alapvetően meghatározó magyar reform kidolgozói a korabeli angol oktatási rendszert tekintették példának, és elsősorban az angol szakirodalomból tájékozódtak (vö. Sáska 1997). Az angliai és a magyar oktatási reformok összehasonlítása lehetővé tette, hogy magát a magyarországi államszocializmust lássuk globális kontextusban, innen nézve láthatóvá válik a közoktatás-politikákat meghatározó ideológiák, érdekek eredete és sorsa.

Bizonyos értelemben a két ország története különböző. Angliában az egyenlősítő oktatási reformok a szakképzett ipari munkaerő iránti megnövekedett igényt, a szociális biztonság megteremtését szolgálták és elsősorban a munkáspárt hagyományos baloldali, szociáldemokrata oktatási koncepciójához kötődtek. Ez a koncepció inkább a hatvanas évek második felében kapcsolódott valamiféle osztálypolitikához, ekkor a cél a középis-kola és a felsőfokú oktatás demokratizálása volt a komprehenzív iskola bevezetésén keresztül. Magyarország a szovjet tömb tagállamaként a hidegháborús „utolérő iparosítás” programját futtatta a háború után. A közoktatás expanziója itt erős állami szerepvállalással (konkrétan az iskolák államosításával) és adminisztratív intézkedésekkel történt. A vállalkozás alapvető motivációja a gyors iparosítás, a mezőgazdasági népesség prole-

tarizálása, az új állami bürokrácia kialakítása, illetve a munkásosztály uralmára épülő ideológia megvalósítása volt. Angliában a hatvanas évekre teljesedett ki a baloldali reformkoncepció, ekkor nyílt lehetőség a rendszer szintű beavatkozásra, illetve ebben az időszakban intézményesül az iskolát osztályszempontok alapján vizsgáló szakértelem is. Magyarországon a hatvanas évek oktatáspolitikáját a szocializmus piacosító reformjai keretezték. Ekkor Magyarországon is létrejön olyan tudományos szakértelem, amely az oktatáspolitikai döntés-előkészítés alapjául szolgál. A korszak elvárása a hatékony, munkaerő-piaci igényeket szolgáló és a társadalmi egyenlőtlenségeket mérséklő oktatási rendszer. Itt a két történet összeér: a professzionalizálódó magyar szakértelem jelentős részben az angol oktatásszociológiai irodalomra hivatkozik.

A két ország történetében azonban van hasonlóság. A háború utáni gazdasági konjunktúra, az egyre inkább a tudományos technológiára épülő termelés, az európai közép-osztályok kiszélesedése, továbbá a háború után megerősödött baloldali pártok programjai a közoktatás kiterjesztésének kedveztek. Az oktatás demokratizálását Európa-szerte erőteljes oktatási expanzió kísérte. A baloldali oktatáspolitikák igénye nyomán létrejött egy erős szakértelem az iskola szociológiai komponensei körül. A szakértői beavatkozások az iskola és a tanulók osztályhelyzetének kapcsolódásaira irányultak. 1945 után az iskolát egyértelműen olyan erőforrásnak tekintették, amely egyfelől lehetővé teszi a társadalmi mobilitást, másfelől pedig – többé vagy kevésbé – de egyenlőtlenül oszlik el. Ahogyan az ötvenes-hatvanas években a globális gazdasági konjunktúra, úgy a hetvenes években a recesszió vált az oktatáspolitikák kontextusává. A közzsféra decentralizálására és a piaci befolyásolás erősítésére alapuló neoliberális gazdaságpolitika mindkét országban az egyenlősítő közoktatási projekt bukásához vezetett.

IRODALOM

- Ankét a hátrányos helyzetben lévő tanulókról 1967, *Pedagógiai Szemle* 5. pp. 385–427.
- BALL, S. (2008) *Some Sociologies of Education: A history of problems and places, and segments and gazes*. *The Sociological Review*. No.4. pp. 650–669.
- CASTEL, R. (1996) *A bér munka társadalma*. *Esély* No.3. pp. 3–28. http://www.esely.org/kiadvanyok/1996_3/abermunkatarsadalma.pdf
- CSANÁDI G., LADÁNYI J. & GERŐ ZS. (1978) *Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kiegészítő iskolák*. *Valóság* No.6. pp. 30–44.
- DEROUET, J.-L., MANGEZ, E. & BENDALUSI, L. (2014) *Introduction to the EERJ dossier*. *European Educational Research Journal*. No.3-4. pp. 195–205. <http://eer.sagepub.com/content/14/3-4/195.full.pdf>
- ÉBER M. Á. (2012) *Megkülönböztetett különbségek. A „magyar társadalom” tagolódásának és tagolásának vizsgálatához*. PhD disszertáció. ELTE TáTK, Szociológia Doktori Iskola.
- FERGE ZS. (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai.
- FERGE ZS. & HÁBER J. (szerk.) (1974) *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- FINN, D., GRANT, N., JOHNSON, R., BARON, S., BREHONY, K., GREEN, M., MCROBBIE, A., MILLER, H. & MOOS, M. (1977) *Social Democracy, Education and the Crisis*. Discussion Paper. University of Birmingham, Birmingham. <http://epapers.bham.ac.uk/1807/1/SOP52.pdf>

- GAGYI Á. (2014) *Beágyazott kritika. A Fordulat és reform kontextusa*, Fordulat 21. pp. 150–170. http://epa.oszk.hu/02100/02121/00019/pdf/EPA02121_fordulat_21_150-169.pdf
- GEWIRTZ S. (2002) *The Managerial School*. Routledge, London és New York.
- Post-welfarism and Social Justice in Education. 204 p.
- HALÁSZ G. (1984) *Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években*. Medvetánc, No. 2-3. pp. 73–96. <http://halaszg.ofi.hu/download/Medvetanc.pdf>
- HALÁSZ G. (1988–89) *Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején*. Medvetánc, 1988/4–1989/1. pp. 243–252.
- HALÁSZ G. (1988) *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* No. 9. pp. 5–49. http://halaszg.ofi.hu/download/Hatos_foirany.pdf
- JONES, K. (2015) *Education in Britain: 1944 to present*. 2. kiadás. Cambridge, Polity Press.
- KNAUSZ I. (1985) *Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után*. Párttörténeti Közlemények 3. pp. 171–201.
- KNAUSZ I. (1988) *A közoktatás pártfelfülvizsgálata 1950 tavaszán*. Párttörténeti Közlemények. Párttörténeti Közlemények 1. pp. 151–172.
- KOVAI M. (2015) *Gyermekepszichológia Magyarországon 1945–1970*, Imago Budapest 3. <http://imagobudapest.imagoegyesulet.hu/index.php/component/kk/?ww=cikk&id=62>
- LUKÁCS P. (1991) *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio.
- MÉREI F. (1948) *A falakon belül. A neveléstudomány feladata*. Köznevelés 4: 22., pp. 449–552.
- NEUMANN E. (2011) *Az állam kizsorítása az iskolából*. Anblokk, No. 5. pp. 26–31. http://epa.oszk.hu/02700/02725/00004/pdf/EPA02725_anblokk_2011_5_026-031.pdf
- PUKÁNSZKY B. & NÉMETH A. (1994) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- REAY, D. (2006) *The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality*. British Journal of Educational Studies. No. 3., pp. 288–307.
- RÉVAI J. (1949) *A demokratikus nevelés szelleme (1947. december)*. In: *Élni tudtunk a szabadsággal*. Budapest, Szikra. pp. 614–615.
- SASS, K. (2015) *Understanding comprehensive school reforms: Insights from comparative-historical sociology and power resources theory*. European Educational Research Journal. No. 2. pp. 240–256.
- SÁSKA, G. (2002): *Az autonómiák kora*. Educatio, 11:1, pp. 28–49. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00019/pdf/42.pdf>
- SÁSKA G. (1997) *Charta vagy Bulla – avagy brit hatások Magyarországon*. Új Pedagógiai Szemle, 47/7–8. pp. 36–55.
- SÁSKA G. (2006) *A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában*. Educatio 15: 3, pp. 593–608.
- SÁSKA G. (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti, antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat.
- SOLT O. (1979/1998) *Cigány gyerekek az iskolában*. In: *Méltóságot mindenkinek*. Összegejtött írások I. pp. 289–298.
- WIBORG, S. (2009) *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. New York, Palgrave Macmillan.